

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**  
**FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL**  
**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**  
**SECCIÓN DE EDUCACIÓN**



**ARTICULO FINAL DEL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN:**  
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LAS AULAS REGULARES, PARA  
EGRESADOS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD PRIMERO Y  
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA

**TITULO DEL ARTICULO FINAL:**  
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD  
INTELLECTUAL.

**PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE:**  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD EN PRIMER Y  
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA

**PRESENTADO POR:**  
KEIRY ELIZABETH FUENTES FLORES (FF14007)  
VERÓNICA JEANNETH DEL CID CÁRCAMO (DC23041)

**DOCENTE ASESOR:**  
LICDA. VERÓNICA ESPERANZA GONZÁLEZ DE ALFARO

SEPTIEMBRE DE 2025  
SAN MIGUEL, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

AUTORIDADES



MSC. JUAN ROSA QUINTANILLA

**RECTOR**

DRA. EVELYN BEATRIZ FARFÁN

**VICERRECTORA ACADÉMICA**

MSC. ROGER ARIAS

**VICERRECTOR ADMINISTRATIVO**

LIC. PEDRO ROSALÍO ESCOBAR CASTANEDA

**SECRETARIO GENERAL**

LICDA. ANA RUTH AVELAR

**DEFENSORA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS**

LIC. CARLOS AMILCAR SERRANO RIVERA

**FISCAL GENERAL**

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL

AUTORIDADES



MSC. CARLOS IVÁN HERNÁNDEZ FRANCO

**DECANO**

DRA. NORMA AZUCENA FLORES RETANA

**VICEDECANA**

LIC. CARLOS DE JESÚS SÁNCHEZ

**SECRETARIO**

MSC. EVER ANTONIO PADILLA LAZO

**DIRECTOR GENERAL DE PROCESOS DE GRADO**

LIC. KALLY JISELL ZULETA PAREDES

**DIRECTORA DE LA ESCUELA O JEFE DE DEPARTAMENTO**

DRA. ONEYDA YASMYN VELÁSQUEZ DE SERPAS

**COORDINADORA GENERAL DE PROCESOS DE GRADO**

## Contenido

RESUMEN.....	5
ABSTRACT .....	6
Introducción: .....	7
Discusión. ....	8
Discapacidad intelectual.....	8
Tipos de discapacidad intelectual.....	8
Causas de la discapacidad intelectual.....	10
Características de la discapacidad intelectual.....	12
Necesidades de las personas con discapacidad intelectual.....	13
Transformando la educación.....	15
Estrategias de enseñanza inclusiva.....	16
Las estrategias cognitivas.....	17
Las estrategias metacognitivas.....	17
Las estrategias socioafectivas.....	18
Estrategias didácticas Específicas: enseñar con intención, no con suposiciones.....	19
Estrategias de Evaluación Adaptadas: medir sin deformar.....	20
Adaptaciones Curriculares y de Materiales: cambiar el qué sin perder el para qué.....	22
Conclusión .....	24
Bibliografía .....	25

## RESUMEN

Las estrategias de enseñanza inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual no son un simple añadido pedagógico, ni recursos que se utilizan por salir de compromiso, y aunque representan un constante desafío podemos avanzar a pasos agigantados a través de adaptaciones curriculares, didáctica y de evaluación, transformando significativamente la forma en que enseñamos y aprendemos en un salón de clases. No se trata de mutilar el currículo, sino de crear ambientes donde cada estudiante, con o sin discapacidad, se sienta genuinamente aceptado, valorado y respetado. Este enfoque se enriquece con las valiosas aportaciones de diversos autores, cuyas ideas fundamentan nuestras estrategias; citando autores como Montessori en el aprendizaje autónomo y multisensorial, Archer en el diseño de instrucción, y Ainscow junto a Tony Booth en el desarrollo de marcos para una educación verdaderamente inclusiva. Particularmente, para la discapacidad intelectual, esto implica potenciar el desarrollo de habilidades adaptativas y la participación, celebrando cada progreso individual. Es un compromiso profundo que este artículo nos invita a reflexionar: al fomentar actividades multisensoriales y cooperativas, no solo impulsamos la autonomía cognitiva, sino que también nutrimos el crecimiento mutuo, forjando una educación equitativa donde todos tenemos un rol indispensable. Porque, al final, aprender sin pertenecer es como hablar en el vacío, sin que nadie te escuche verdaderamente, es por ello presentan diversas estrategias que aportarán a ese cambio tan deseado en los centros educativos.

Palabras Claves: Estrategias de enseñanza, Inclusión, adaptación curricular, didáctica, Discapacidad intelectual.

## **ABSTRACT**

Inclusive teaching strategies for students with intellectual disabilities are not a simple pedagogical add-on, nor are they resources used out of compromise. Although they represent a constant challenge, we can make great strides through curricular, teaching, and assessment adaptations, significantly transforming the way we teach and learn in the classroom. This is not about modifying the curriculum, but rather creating environments where every student, with or without disabilities, feels genuinely accepted, valued, and respected. This approach is enriched by the valuable contributions of various authors, whose ideas inform our strategies; we cite authors such as Montessori on autonomous and multisensory learning, Archer on instructional design, and Ainscow with Tony Booth on the development of frameworks for truly inclusive education. Particularly for those with intellectual disabilities, this involves promoting the development of adaptive skills and participation, celebrating each individual's progress. It's a profound commitment that this article invites us to reflect on: by fostering multisensory and cooperative activities, we not only promote cognitive autonomy but also nurture mutual growth, forging an equitable education where everyone has an indispensable role. Because, in the end, learning without belonging is like speaking into a vacuum, with no one truly listening, we present various strategies that will contribute to this much-desired change in educational centers.

Keywords: Teaching strategies, Inclusion, curricular adaptation, didactics, Intellectual disability.

**Introducción:**

Hablar de estrategias de inclusión va mucho más allá de una simple apertura de puertas para estudiantes con discapacidad. Cuando un niño o una niña con discapacidad intelectual se incorpora a nuestra comunidad escolar, nuestra aspiración trasciende la mera ocupación de un asiento, anhelamos que se sienta visto, escuchado y valorado. Que participe en el juego, que sus ideas enriquezcan el debate y que forme amistades genuinas, esto es la verdadera inclusión en estrategias para niños con discapacidad es importante destacar que no solo debe estar presente, sino pertenecer. A lo largo de investigaciones y a través de las experiencias vividas día a día en innumerables aulas de todo el mundo, se ha construido un camino de cambio en nuestra forma de mirar y de actuar; porque aprender no es igual para todos, y eso está bien. Crear distintas rutas para aprender implica diversas estrategias que promueva al estudiante a participar y demostrar lo que se sabe. Y en este camino, la tecnología puede ser una gran aliada ya que es una herramienta que ayuda a facilitar y explorar diversos recursos que existen hoy en día.

Pero la herramienta más poderosa de todas no es tecnológica ni pedagógica: es humana. Para obtener estrategias con efectividad deben estar en constante comunicación los docentes, especialistas, directivos y familias trabajando juntos como una red de apoyo. Es en ese diálogo y esfuerzo compartido donde surgen las mejores soluciones.

Enseñar a estudiantes con discapacidad requiere empatía y la firme convicción de que todos tienen un enorme potencial. Por ello este artículo se propone analizar estrategias validadas por la literatura científica y traducirlas en prácticas aplicables en aulas reales de educación por lo cual conoceremos cuatro estrategias que podemos utilizar en la creación de nuestras actividades, en donde se reconoce que cada niño, niña aprenden de diversas maneras.

## **Discusión.**

### **Discapacidad intelectual**

La discapacidad intelectual afecta no solamente a la persona de manera mental y física, sino también la relación con su entorno. Como lo argumenta (Centro Virtual Cervantes, 2025)

“La discapacidad intelectual implica limitaciones en el funcionamiento intelectual y adaptativo antes de los 18 años. Les cuesta más aprender habilidades sociales e intelectuales para actuar en diferentes situaciones. Esta discapacidad no solo tiene que ver con la persona sino también con su relación en el entorno, por tanto, depende mucho de la propia persona como de las barreras u obstáculos que tiene alrededor. Si logramos un entorno simple y accesible, las personas con discapacidad intelectual tendrán menos dificultad y por ello, su discapacidad parecerá menor.” Esto nos invita a ver la discapacidad no como un límite fijo, sino como una experiencia que puede ser menos difícil si creamos espacios que realmente apoyen y acompañen.

### **Tipos de discapacidad intelectual**

Como bien señala (Instituto Tobias Emanuel, 2019) : “La discapacidad intelectual es una limitación en el funcionamiento intelectual y en el adaptativo que se manifiesta en la dificultad para desarrollar habilidades conceptuales, sociales y de adaptación al entorno, limitaciones que coexisten con otras las cuales pueden desarrollarse a través de una buena intervención”

Pero más allá de las etiquetas o clasificaciones tradicionales, como "leve" o "severo", lo verdaderamente importante es mirar a la persona en su totalidad, con todas sus capacidades.

A continuación, se presenta un cuadro que menciona los tipos de discapacidad intelectual

Nivel	Valores de coeficiente intelectual (CI)	Capacidad intelectual en la edad preescolar (desde el nacimiento hasta los 6 años)	Habilidades adaptativas en la edad escolar (6 a 20 años)	Apoyo requerido en la edad adulta (21 años en adelante)
Leve	CI 52-69	A menudo se presenta retraso del lenguaje oral No se suele diagnosticar hasta más tarde Puede desarrollar habilidades sociales y de comunicación	Algunas dificultades en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, pero puede alcanzar el nivel que corresponde aproximadamente a sexto grado (entre los 11 y los 12 años de edad). Hacer planes y gestionar el dinero puede suponer un reto. Socialmente inmaduro, pero se puede esperar que aprenda las habilidades sociales apropiadas.	Necesita orientación y ayuda en tareas complejas (como la atención sanitaria y las decisiones jurídicas) y durante los momentos de estrés social o económico inusual. Suele alcanzar suficientes habilidades sociales y profesionales para vivir de forma independiente
Moderado	CI 36-51	Conciencia social deficiente. Puede beneficiarse de los programas de formación en autoayuda. Puede hablar o aprender a comunicarse.	Con ayuda, puede seguir el nivel de la escuela primaria. Puede aprender a viajar solo por lugares que le resultan conocidos. La realidad social y el entendimiento se encuentran limitados, pero puede aprender algunas habilidades sociales y ocupacionales. Puede entablar amistades y relaciones amorosas.	Se preocupa por las necesidades personales y domésticas simples después de orientación intensiva. Necesita supervisión y orientación para la administración del dinero, la planificación y todas las tareas diarias, por simples que sean. Puede lograr la autosuficiencia trabajando en un ambiente de apoyo.
Grave	CI 20-35	Es capaz de aprender algunas habilidades de autoayuda Tiene las habilidades del lenguaje oral limitadas	Puede hablar o aprender a comunicarse sobre acontecimientos simples y aprender hábitos de salud Poca comprensión del lenguaje escrito,	Puede desarrollar algunas habilidades útiles de autoprotección en ambientes controlados. Requiere apoyo para la mayoría de las tareas

		Puede decir algunas palabras.	números, horas o el dinero. Puede mejorar con los programas de entrenamiento de los hábitos. A veces, comportamiento inadaptado (incluida la autolesión).	diarias, pero puede contribuir parcialmente al cuidado de sí mismo si dispone de un elevado nivel de supervisión.
Profundo	CI 19 o por debajo	Puede necesitar apoyo de enfermería debido a las limitadas habilidades de cuidado personal Limitación cognitiva extrema. A menudo presenta deficiencias sensoriales y/o físicas.	Comprensión limitada de la palabra o de los gestos; la comunicación es principalmente no verbal. Disfruta de la compañía de familiares cercanos y de cuidadores, pero las deficiencias sensoriales y físicas a menudo limitan las actividades sociales.	A menudo necesita cuidados de enfermería. Puede tener una participación muy limitada en el autocuidado

Cuadro elaborado por las autoras a partir de la información obtenida en la fuente consultada (Manuals, s.f.).

### **Causas de la discapacidad intelectual.**

Comprender las posibles causas de la discapacidad intelectual permite no solo un abordaje más empático, sino también una planificación pedagógica mejor fundamentada. Estas causas se agrupan generalmente en función del momento en que ocurren: antes, durante o después del nacimiento.

El apoyo adecuado puede ser el puente que transforme esas limitaciones. Sabemos que las causas son variadas: desde factores genéticos como el Síndrome de Down, hasta momentos cruciales durante el parto o enfermedades en la infancia.

En el siguiente cuadro concluyen dichas causas.

Categorías	Causas
Prenatal	<p><u>Genéticas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cromosómicas (por ejemplo, trisomía del 21, síndrome de Prader-Willi, síndrome de Williams, translocaciones, etc.)</li> <li>• Síndromes monogénicos (por ejemplo, X frágil, síndrome de Rubinstein-Taybi, Coffin-Lowry).</li> <li>• Alteraciones monogénicas no sindrómicas (por ejemplo, gen FMR2).</li> <li>• Trastornos metabólicos (fenilcetonuria, galactosemia, etc.)</li> </ul> <p><u>Adquiridos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Síndrome alcohólico fetal (SAF)</li> <li>• Otros abusos de sustancias maternas.</li> <li>• Nutricional (por ejemplo, malformación materna, deficiencia de yodo).</li> <li>• Infecciones (por ejemplo, rubéola, toxoplasmosis, citomegalovirus, virus de inmunodeficiencia).</li> <li>• Accidentes cerebrovasculares.</li> </ul> <p><u>Causas desconocidas</u> (mutuas genéticas, pero pueden ser también adquiridas).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Síndromes clínicos sin diagnosticados genéticamente (por ejemplo, los síndromes Schinzel-Giedion, Marinesco-Sjögren o Manden-Walker).</li> <li>• Anomalía congénitas múltiples y retraso mental.</li> </ul>
Perinatal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asfixia perinatal.</li> <li>• Infecciones (encefalitis vírica o meningitis bacteriana).</li> <li>• Accidentes cerebrovasculares.</li> <li>• Muy bajo de peso al nacimiento o prematuridad extrema.</li> <li>• Trastornos metabólicos (hiperbilirrubinemia, hipoglucemias)</li> </ul>
Postnatal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tóxicos (por ejemplo, plomo).</li> <li>• Infecciones (por ejemplo, encefalitis, meningitis bacteriana)</li> <li>• Accidentes cerebrovasculares.</li> <li>• Traumatismos craneoencefálicos.</li> <li>• Crisis epilépticas (por ejemplo, síndrome de West).</li> <li>• Desnutrición.</li> <li>• Pobreza.</li> </ul>
Otras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiar.</li> <li>• No familiar.</li> </ul>

Cuadro elaborado por las autoras a partir de la información obtenida en la fuente consultada (Campo Brasoain, Hernández Fabián, Pérez Villena, Toledo Gotor, & Fernández Perrone, 2022).

### **Características de la discapacidad intelectual.**

Cuando hablamos de niños y niñas con discapacidad intelectual, la comprensión se vuelve aún más importante. No basta con enfocarse en lo académico; también debemos conocer cómo se relacionan con los demás y cómo enfrentan el día a día.

( Rincón & Linares, 2011) explica que “es fundamental abordar las características relacionadas con la personalidad, la socialización y la comunicación”, ya que estas áreas marcan profundamente la forma en que los estudiantes se desenvuelven en la escuela y en la vida. En otras palabras, pueden sentirse desorientados o ansiosos frente a lo nuevo o inesperado. Por eso, es clave guiarlos con calma, con rutinas claras, con apoyo constante.

En cuanto a la convivencia, ( Rincón & Linares, 2011) indican que pueden tener “dificultad para comprender y prever consecuencias de su conducta”. Esto puede generar conflictos si no se trabaja con ellos desde la empatía. Actividades que les permitan ponerse en el lugar del otro, reconocer cómo se sienten sus compañeros o cómo impactan sus acciones, pueden marcar una gran diferencia.

Otro aspecto importante es que a veces tienen “menor capacidad para iniciar y mantener interacciones sociales”, lo que puede llevarlos a aislarse, sobre todo en los recreos. Ahí, se debe propiciar momentos de encuentro genuino, donde puedan sentirse escuchados y parte del grupo.

Ellos, según los autores, ( Rincón & Linares, 2011) “tienden a presentar baja tolerancia a la frustración”. Por eso, necesitan espacios donde puedan equivocarse sin miedo, y también celebrar sus logros, por pequeños que parezcan.

### **Necesidades de las personas con discapacidad intelectual.**

Las personas con discapacidad intelectual no caben en definiciones rápidas ni en diagnósticos de manual, requieren algo que no suele abundar: comprensión profunda, apoyos reales y un entorno que no les exija encajar, sino que se transforme con ellas. Las necesidades deben ser comprendidas como un primer paso para construir estrategias inclusivas. Estas necesidades no son caprichos o simples adaptaciones, sino requisitos cruciales para que puedan florecer y participar plenamente en su entorno.

<b>Ámbito.</b>	<b>Necesidades específicas.</b>
Educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje debe ser claro, simple y lento.</li> <li>• Uso de apoyos visuales: imágenes que faciliten la comprensión de instrucciones.</li> <li>• Más tiempo para responder lentamente, ya sea de forma verbal o en alguna forma alternativa.</li> <li>• Usar estrategias multisensoriales constantemente para que tanto el vocabulario como la escucha puedan mejorar al mismo tiempo. Primero veamos el lenguaje.</li> <li>• Uso de la tecnología de apoyo para la comunicación.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactuar con compañeros en actividades de dialogo pequeñas, mientras se le da la oportunidad de experimentar lo que sucedió.</li> <li>• Ser escuchado y considerado en decisiones que le afectan.</li> <li>• Ser tratado como sujeto de derecho, no como objeto de cuidado.</li> </ul>
Familia y comunidad:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rutinas acompañadas de lenguaje oral funcional. (vamos a comer, vamos a dormir)</li> <li>• Escucha activa por parte de los padres.</li> <li>• Refuerzo positivo cada vez que el niño o la niña intente comunicarse.</li> <li>• Uso de gestos o palabras claves en casa.</li> <li>• Narración de actividades cotidianas para aumentar la comprensión del entorno.</li> </ul>
Autonomía y vida diaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza de habilidades funcionales (vestir, alimentarse, entre otras).</li> <li>• Apoyo para tomar decisiones sencillas.</li> <li>• Fomentar la independencia con guía.</li> <li>• Acceso de materiales adaptados.</li> </ul>

Cuadro elaborado por las autoras a partir de la información obtenida en la fuente consultada  
(Pérez & García, 2020)

### **Transformando la educación.**

La inclusión real no se logra sumando cuerpos al aula, sino restando barreras al sistema. No se trata de que ellos “se adapten”, sino de que la escuela deje de ser un molde único.

(UNESCO, 2017) señala que la inclusión “es un proceso que implica la transformación de la cultura, la política y la práctica de las escuelas para adaptarse a la diversidad de los alumnos”. Bajo esta perspectiva, ya no se busca “reparar” a los alumnos, sino construir entornos flexibles que les den espacio para desplegar sus formas únicas de aprender. Porque la inclusión no nivela por abajo, sino que eleva por dentro: obliga a pensar el currículo como una herramienta maleable, no como una tabla de la ley

(Booth & Ainscow, 2015) argumenta que “La inclusión en la educación implica los procesos de aumentar la participación de los estudiantes en las culturas, los currículos y las comunidades de las escuelas, y de reducir su exclusión de ellos. Implica la reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para responder a la diversidad del estudiante” aumentar la participación y reducir la exclusión con prácticas, políticas y aulas donde el ritmo de cada niño sea brújula y no obstáculo.

(Montessori M. , 1949) establece que “El niño es el constructor de su propio ser.” Entendió que la libertad es inseparable de la independencia, y que ningún ser humano puede desarrollarse si otro decide por él cada movimiento. Por eso, su enfoque tiene un eco especialmente poderoso cuando hablamos de niños con discapacidad intelectual, Montessori no

empezó en escuelas modelo, empezó en un psiquiátrico. Allí, entre niños que el sistema ya había dado por perdidos, vio algo que casi nadie había visto: que esos pequeños solo necesitaban tocar, oler, mover, experimentar.

### **Estrategias de enseñanza inclusiva.**

En las aulas no solo se transmiten contenidos. Se despiertan capacidades y se trazan caminos. Por eso, las estrategias inclusivas no son simples herramientas técnicas.

Incluir no es ajustar una metodología; es entender la educación como un derecho compartido, no como un privilegio selectivo.

“Son metodologías centradas en la diversidad y la heterogeneidad de los estudiantes, planteadas en el principio de la igualdad de oportunidades de acuerdo con las necesidades particulares de cada niño o niña, intencionadas para que el sistema educativo se encuentre en capacidad de dar respuesta a las demandas particulares de cada educando”. (MINA & GUAMÁN, 2022)

Del mismo modo, (Carrizo & Giménez, 2024) nos brindan una definición que da estructura y sentido a este enfoque. Ellos señalan que “Las estrategias son una parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje.”.

Estas palabras ponen en evidencia que las estrategias no son recetas. Son puentes que acercan a los estudiantes al conocimiento, pero también los acercan entre ellos, generando comunidad, empatía y colaboración.

## **Las estrategias cognitivas**

Entender no siempre es cuestión de estudiar más, sino de saber cómo pensamos, recordamos y hacemos conexiones. Detrás de cada aprendizaje significativo, hay procesos mentales que, muchas veces, ocurren sin que los notemos, pero que marcan la diferencia.

Como lo explica. (Centro Virtual Cervantes, 2025) “Consisten en actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente; con ellas mejoran la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización. El estudio de este tipo de estrategias nace del interés de la psicología cognitiva por la forma en que las personas comprenden el mundo que les rodea, aprenden de su experiencia y resuelven problemas”.

Enseñar también es ayudar a pensar. Impulsar estrategias cognitivas es darles a los estudiantes herramientas reales para que comprendan y aprendan con sentido.

## **Las estrategias metacognitivas**

Lo más valioso que puede aprender un estudiante no está en el cuaderno, sino en su propia conciencia de cómo aprende. Las estrategias metacognitivas permiten: mirarse por dentro mientras se aprende, identificar lo que funciona, lo que cuesta, lo que emociona o bloquea.

Como bien lo señala (Centro Virtual Cervantes, 2025) “A diferencia de las cognitivas, estas estrategias permiten al aprendiente observar su propio proceso, son externas al mismo y comunes a todo tipo de aprendizaje. Conforman un tipo especial de conocimiento por parte del aprendiente, que algunos autores han caracterizado como un triple conocimiento: referido a la tarea de aprendizaje, referido a las estrategias de aprendizaje y referido al sujeto del aprendizaje.

En otras palabras, saber en qué consiste aprender, saber cómo se aprenderá mejor y saber cómo es uno mismo, sus emociones, sus sentimientos, sus actitudes, sus aptitudes”. Y es que cuando un niño o niña logra entender cómo aprende y qué necesita para hacerlo mejor Se fortalece autonomía, motivación y la confianza. Enseñar metacognición es enseñar a ser consciente en el proceso de aprender.

### **Las estrategias socioafectivas**

En el aula, no basta con enseñar contenidos; también es importante crear un espacio donde los estudiantes se sientan cómodos, seguros y valorados.

Como bien dicen (Moreira Cedeño, Ibáñez Cuenca, & Monroy Villón, 2021): “Las estrategias socioafectivas permiten mejorar las relaciones interpersonales entre todos los miembros o integrantes de los procesos de educación; además, con la aplicación de este tipo de estrategias, se tiende a perder el miedo a la participación, a la opinión, se mejora la autoestima y el sentido de pertenencia y, por ende, se propicia un ambiente agradable de trabajo”.

Porque cuando hay confianza y afecto, los estudiantes se atreven a participar, a equivocarse, a crecer. Aprender se vuelve algo más humano, más real.

Por ello, se proponen dos estrategias diseñadas a partir de la experiencia directa en el aula y del análisis reflexivo de las necesidades observadas en estudiantes con discapacidad intelectual. Estas son simples, no por superficiales, sino porque están diseñadas desde la empatía:

**Estrategias didácticas Específicas: enseñar con intención, no con suposiciones.**

La pedagogía inclusiva no es un acto de buena voluntad, es una práctica. Requiere más método que magia y más compromiso que intuición, exige renunciar a esa vieja costumbre de enseñar “como siempre”, esperando que todos aprendan “como nunca”.

Para quienes viven con una discapacidad intelectual, las estrategias didácticas no pueden ser genéricas ni opcionales. Hay que saber modelar, guiar, retroalimentar y soltar.

La instrucción directa y explícita, como bien lo explican (Archer & Hughes, 2011), es “enseñar un concepto o una habilidad utilizando una secuencia cuidadosamente diseñada de pasos.” Paso a paso con paciencia porque cuando hay confusión, lo que se necesita no es más estímulo, sino más claridad.

(Richard & Renouf, 2018) establece que “Pero enseñar no es solo explicar. Es también hacer sentir. Y ahí entra el aprendizaje multisensorial. Tocar, oler, ver, moverse”: así es como el conocimiento deja de ser una idea flotante y se convierte en experiencia vivida, involucrar los sentidos ayuda a fijar la memoria, a enraizar el saber en la piel y no solo en la cabeza.

Tomemos un ejemplo: si queremos enseñar los conceptos de “calor” y “frío”, no alcanza con que el estudiante repita definiciones. Hay que ponerle un hielo en la mano, dejar que observe cómo se derrite, compararlo con una taza tibia, usar un termómetro digital.

En esa misma línea, el aprendizaje cooperativo deja de ser una moda pedagógica para convertirse en una herramienta vital. (Johnson & Johnson, 2009) recuerdan que "el aprendizaje cooperativo no consiste solo en agrupar estudiantes, si no requiere una estructura clara de interdependencia positiva”, que el trabajo en grupo no ocurre por arte de magia. Se necesita

estructura: roles definidos, normas claras, objetivos comunes. Enseñar a colaborar es tan importante como enseñar a sumar.

(Stokes & Baer, 1977) Argumenta que: “La generalización merece una conceptualización activa y tecnología” una habilidad que no se transfiere es como una semilla que nunca sale de la maceta.

Sin transferencia, no hay autonomía. Y sin autonomía, no hay verdadera inclusión.

### **Estrategias de Evaluación Adaptadas: medir sin deformar.**

La evaluación tradicional uniforme suele ser un instrumento torpe para captar los matices del aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual. Lo que se necesita no es una vara más baja, sino una mirada más amplia.

(Florian & Black-Hawkins, 2011) lo expresan con claridad: “La pedagogía inclusiva considera que las diferencias entre los alumnos son un recurso para el aprendizaje, no un problema que corregir.” Bajo esta mirada, todos los estudiantes pueden aprender siempre que les demos oportunidades reales de hacerlo.

Porque no basta con enseñar bien si luego se evalúa mal, una buena evaluación no castiga el error: lo ilumina, lo contextualiza, lo convierte en parte del camino. Por ello (McLaughlin, 2016) propone evaluaciones auténticas, situadas, vivas. Evaluaciones que no pidan definiciones, sino demostraciones.

¿Y qué puede ser una evidencia válida de aprendizaje? Simular una compra en una tiendita escolar. Planificar un trayecto usando pictogramas. Ordenar fotos para explicar las fases de crecimiento de una planta. O simplemente explicar con imágenes lo que las palabras todavía no alcanzan. Cuando se evalúa con creatividad, lo invisible se vuelve evidente.

(Salvia & Ysseldyke, 2007) insisten en la necesidad de adaptaciones formales: “Se deben hacer adaptaciones en el formato cuando el propósito de la evaluación no se vea sustancialmente afectado. Se debe demostrar que las adaptaciones ayudan al estudiante a responder, pero no proporcionan asistencia en el contenido” Con instrucciones simplificadas, tiempos extendidos, formatos alternativos. Porque no se trata de hacer más fácil el examen, sino más justo el acceso al contenido.

(Black & Wiliam, 2009) van aún más lejos: defienden “la evaluación formativa reside en su papel para permitir a los aprendices tomar conciencia y control de su propio aprendizaje” como una herramienta de transformación. Portafolios, autoevaluaciones, rúbricas adaptadas no solo miden, sino que enseñan a mirar hacia adentro. Fomentan la metacognición, ese ejercicio de pensar cómo pensamos, de comprender cómo aprendemos.

Sistemas de reforzamiento positivo según (Alberto & Troutman, 2013)“La instrucción sistemática implica la presentación de los estímulos de enseñanza de manera consistente, el modelado claro, la guía física o verbal cuando sea necesario, el refuerzo diferencial de las respuestas correctas. Esta aproximación permite la adquisición de nuevas habilidades y la generalización a través de diferentes contextos”, además podemos agregar que el entrenamiento en habilidades sociales según (Gresham, 2010)donde enfatiza que los “comportamientos específicos y aprendidos que permiten a un individuo interactuar de manera efectiva con otros, generando respuestas positivas y evitando las negativas”. De igual manera es importante destacar las tutorías entre pares de acuerdo con (Pugach & Blanton, 2009)que configuran un ecosistema de apoyo. No se trata de premiar con golosinas, sino de reconocer avances con elogios concretos, privilegios o simples gestos de celebración.

Si un estudiante grita en clase, la pregunta no es ¿cómo lo hacemos callar?, sino ¿qué nos está tratando de decir? Las rutinas estructuradas reducen la ansiedad tal como lo menciona (Brown, 2017) “La planificación centrada en las personas es un proceso que comienza y se mantiene con la persona, no con el sistema. Se enfoca en las capacidades, las preferencias y los intereses individuales para construir un futuro deseado y diseñar los apoyos necesarios para alcanzarlos”, y los espacios de calma previenen crisis. A veces, una manta sensorial o un rincón silencioso bastan para evitar una tormenta emocional.

¿Cómo aplicamos todo esto en nuestras aulas? empezamos por descubrir qué les apasiona a nuestros estudiantes, en qué son buenos y cuáles son sus sueños. Esto lo logramos conversando, observando y trabajando codo a codo con sus familias.

¿Quieren aprender a usar el bus, unirse a un club o prepararse para un trabajo futuro? Esas son nuestras metas.

Elaboramos recursos para apoyo (como imágenes, tecnología, rutinas claras o el apoyo de compañeros) que se adapten a las necesidades para el aprendizaje de todos los estudiantes manifestándose así una inclusión y no una integración.

### **Adaptaciones Curriculares y de Materiales: cambiar el qué sin perder el para qué.**

Adaptar no es mutilar. Aunque durante mucho tiempo se creyó lo contrario; se pensaba que reducir un currículo para estudiantes con discapacidad intelectual era hacerles un favor.

“La flexibilidad curricular es clave para que todos los estudiantes tengan acceso al aprendizaje”. Así lo expresa (Ainscow, 2020) Esa flexibilidad, sin embargo, no significa que cada uno haga lo que quiera, sino que cada uno tenga una oportunidad real de aprender lo que necesita, del modo que pueda, con el sentido que le sirva.

(Wehmeyer, y otros, 2012) lo resumen con precisión: “fomentar la autodeterminación implica enseñar habilidades como la autorregulación, la toma de decisiones y la auto abogacía”. Implica elegir contenidos funcionales, presentarlos con claridad y acompañarlos con materiales; porque no basta con exponer conceptos abstractos: hay que traducirlos en experiencias tangibles.

(Browder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Harris, & Wakeman, 2007) sugieren que: “incluso los estudiantes con discapacidades significativas pueden acceder al currículo general si se les proporcionan adaptaciones adecuadas”. No por milagro, sino porque la comprensión no es patrimonio de la inteligencia normativa, sino del sentido común pedagógico.

También hablar de tecnología, no como accesorio futurista, sino como rampa digital hacia la comprensión. Las tablets con aplicaciones como LetMeTalk o JABtalk han logrado lo que muchas palabras no: permitir que quienes no podían hablar puedan, al fin, decir lo que sienten, lo que piensan, lo que necesitan. Y eso no exageramos cambia el mundo.

Aquí entra el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ese enfoque que, a diferencia de los métodos uniformes, parte de una premisa sencilla y revolucionaria: no hay una única forma válida de aprender. Por eso propone múltiples medios de representación (el qué), de acción y expresión (el cómo), y de compromiso (el porqué) así lo menciona (National Center on Universal Design for Learning, 2011)

Si un alumno no comprende un texto escrito, tal vez lo entienda con una imagen, una animación o una conversación guiada. Si no puede escribir con lápiz, quizá pueda grabar su respuesta. Si no conecta con la actividad, será cuestión de cambiar el enfoque, no de culpar al alumno por “falta de interés”.

## **Conclusión.**

Enseñar a estudiantes con discapacidad intelectual es una prueba de fuego para cualquier sistema educativo que se diga democrático. Porque no basta con querer incluir; hay que saber cómo hacerlo. Y más aún: hay que estar dispuesto a transformar aquello que se da por sentado. El objetivo de este artículo es claro: ofrecer estrategias de enseñanza inclusivas que puedan facilitar genuinamente el aprendizaje de quienes enfrentan esta situación todos los días. Y tras lo investigado reafirmamos que sí, las estrategias son urgentes, necesarias y profundamente transformadoras. Las estrategias inclusivas solo tienen sentido cuando nacen de una comprensión real, no superficial. Porque lo que está en juego no es solo lo académico: es también lo emocional, lo comunicativo, lo social, lo cotidiano. Las estrategias propuestas son puentes contruidos con esfuerzo paciente, poco convencional y dirigido. Y fieles a su forma, cuando se aplican, el resultado siempre es positivo: transformando un lugar donde solo algunos pueden permanecer, en espacios donde todos puedan encajar. Investigaciones anteriores apoyan esta conclusión, como lo demuestran (Browder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Harris, & Wakeman, 2007) quienes mostraron que incluso los estudiantes con discapacidades significativas pueden aprender contenidos del currículo general cuando se les brindan adaptaciones adecuadas. No se trata de un milagro, sino de una oportunidad. Este es uno de los hallazgos más esperanzadores. Reconocer también que ningún camino es perfecto y una debilidad importante de este estudio es la falta de investigación nacional actual en el área. Por ello, se debería de profundizar en aspectos como el impacto que genera el uso de estas estrategias en la salud emocional del niño, la formación docente inclusiva y la creación de materiales adaptados a nuestras realidades educativas. Porque finalmente, la inclusión no debería de ser un acto de caridad: es un acto de justicia. Una justicia escrita en cada dirección clara, en cada evaluación que significa algo más

que el examen habitual de opción múltiple. Los estudiantes con discapacidad intelectual no necesitan que se les dé un lugar, ya lo tienen. No por ningún sentido de comprensión, sino más bien como el derecho que se les debe, simplemente porque son seres humanos.

## **Bibliografía**

- Ainscow, M. (2020). *Developing inclusive education systems: What happens when leaders respond to diversity?* Routledge.
- Alberto, P., & Troutman, A. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed. ed.). Pearson.
- Archer, A., & Hughes, C. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la inclusión educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Browder, D., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Harris, A., & Wakeman, S. (2007). A review of research on teaching academic content to students with moderate and severe developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 41(2), 99-122.
- Brown, F. (2017). The importance of predictability and routine for children with special educational needs. *Support for Learning*, 32(4), 317-328.
- Campo Brasoain, A., Hernández Fabián, A., Pérez Villena, A., Toledo Gotor, C., & Fernández Perrone, C. (03 de 2022). *Discapacidad intelectual*. Obtenido de Asociación Española de Pediatría:  
<https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/06.pdf>
- Carrizo, C. C., & Giménez, M. (2024). Estrategias didácticas implementadas por docentes para favorecer la inclusión educativa, en función del diseño universal para el aprendizaje. *Universidad del Gran Rosario*, 19-20. Obtenido de <https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/1066/Inv.%20D-777%20tesina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Centro Virtual Cervantes. (16 de julio de 2025). Obtenido de Estrategias cognitivas:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/estrateg.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrateg.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (16 de julio de 2025). Obtenido de Estrategias metacognitivas:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/estrateg.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrateg.htm)
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Gresham, F. (2010). *Social skills training*. (J. Conoley, & A. Schewe, Edits.) Springer.
- Instituto Tobias Emanuel. (12 de Agosto de 2019). Obtenido de ¿Cuántos Tipos de Discapacidad Intelectual Existen?: <https://tobiasemanuel.org/cuantos-tipos-de-discapacidad-intelectual-existen/>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Ke, X., & Liu, J. (2017). DISCAPACIDAD INTELECTUAL. *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*, 02. Obtenido de [https://iacapap.org/\\_Resources/Persistent/9bb8e4d220ccfd6585053b90116d2a2345f3ef60/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf](https://iacapap.org/_Resources/Persistent/9bb8e4d220ccfd6585053b90116d2a2345f3ef60/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf)
- Manuals, M. (s.f.). *Discapacidad intelectual*. Obtenido de Discapacidad intelectual: Discapacidad intelectual
- McLaughlin, M. (2016). *What every teacher should know about educating students with disabilities: A practitioner's guide*. Pearson.
- MINA, J., & GUAMÁN, L. (02 de Diciembre de 2022). Estrategias didácticas para una educación inclusiva: una mirada desde la enseñanza inicial. *Revista del Grupo de Investigación en comunidad y salud.*, 131. Obtenido de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/gicos/article/view/18599/21921929909#>
- Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind*. Nueva York: Henry Holt and Company .
- Montessori, M. (1949/2004). *La mente absorbente del niño*. Buenos Aires: Fundación Argentina María Montessori.
- Moreira Cedeño, S. A., Ibáñez Cuenca, R. G., & Monroy Villón, A. E. (Abril de 2021). ESTUDIO DE CASO: ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

SOCIOAFECTIVAS APLICADAS EN LOS GRADOS DE SEXTO Y SÉPTIMO EGB, DE LA UNIDAD EDUCATIVA «CHARASOL». *REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA*, 139. Obtenido de file:///C:/Users/MINEDUCYT/Downloads/ipalma,+RPP32-08.pdf

Mutmainna, n., Rizqi, v., Halim, c., & Astuti, P. (17 de 06 de 2024). *A Comparative Study of Montessori and Traditional Education Approaches: Cognitive Development and Academic Achievement*. Obtenido de International Education Trend Issues: <https://doi.org/10.56442/ieti.v2i2.697>

National Center on Universal Design for Learning. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Obtenido de : <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>

Pugach, M., & Blanton, L. (2009). *A history of research on collaboration and co-teaching in special education*. Division of Research, Council for Exceptional Children.

Richard, E., & Renouf, M. (2018). *Multisensory teaching: Theory and practice*. Routledge.

Rincón, M., & Linares, M. (2011). Características de aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual y estrategias pedagógicas que respondan a dichas características. *Corporación Síndrome de Down*, 03-04. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/a7ec582e-265a-4886-8306-0d595a1aa069/content>

Salvia, J., & Ysseldyke, J. (2007). *Assessment in special and inclusive education* (10th ed. ed.). Houghton Mifflin Harcourt.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.

Wehmeyer, M., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams, D., Kendra , L., & Little, T. (2012). Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Self-Determination: A Randomized-Trial Control Group Study. *Exceptional Children*, 253-273.